

「社会問題科」としての「社会参画学習」

Teaching Model Aiming at Enhancing the Knowledge and the Attitude
for Social Action in Social Studies

吉田正生
(文教大学)

I はじめに

本論は社会参画力育成のための社会科(以下、「社会参画学習」)授業モデルを、学習指導略案とともに提案しようとするものである。

周知のように今次の社会科学習指導要領改定で「参画」ということが言われるようになった。これ以降、社会科において社会参加を組み込んだ授業構成をどうすべきか、社会参画力を育成する単元構成はどのようにすべきかなどが従来以上に論じられるようになった。またこの改善方針をさらに具体的に述べた文言のなかに小・中・高とも「形成」という語が盛り込まれ、学会誌にも「形成」をタイトル中に含む論文が目につくようになった¹。

この様に参加、参画、社会形成などの新しいタームが論者たちの様々な考えの下に使われる一方、合意形成、意思決定などの社会科授業構成上の核タームも依然として健在であり、しかも論者による微妙な差異がみられる。また、語としては余り使用されることはないが、依然、「共感的理解」も授業構成の核として多くの小学校社会科授業実践の場で機能している。すなわち“働く人々や先人の工夫・努力、そしてその底にある利他的ないしは献身的な心情”を共感的に理解させ、それによって一定の態度を醸成しようとする「共感的理解科」論も小学校では依然として重要な授業構成パラダイムとして機能しているのである。

この様に現在のわが国の社会科教育界には、意思決定力育成を志向する社会科(以下、「意思決定力育成科」)、社会形成力育成を志向する社会科(以下、「社会形成科」)、合意形成力育成を志向する社会科(以下、「合意形成科」)、社会参加(ないし社会参画)力育成を志向する社会科(以下、本論の「社会参画学習」と区別するために「社会参加科」とする)、共感的理解力育成を志向する社会科(以下、共感的理解科)、規範反省力育成を志向する社会科、社会科学的な認識力育成を志向する社会科(以下、「社会諸科学科」)など様々な社会科論が存在する。

本論はこうした様々な社会科論のうち、「社会問題科」に括れるものを検討し、社会参画力育成のための社会科授業の構成を学習指導略案レベルで提案しようとするものである。このとき、本論は社会参画力育成のために児童・生徒に何らかの具体的・实际的行為をさせる契機を授業のなかに必ずしも組み込む必要はないという立場をとっている。それよりも子どもたちの提案内容を根本的に変えるべきだと考えているのである。どのような行為を・いつ・誰に対して・

どのように行わせるか、そのために教師は何をなすべきかなどまで、全単元において配慮しなければならないとするなら、社会科は教師にとって愈々近づき難いものとなる。たとえそうした困難を乗り越え、実際の行為を組み込んだ社会科授業を構想できたとしても、都市部なら一クラスに少なくとも十数人から二十数人はいる児童・生徒を安全に引率し、かつ現場において一人ひとりに達成感を持たせられるような活動をどう組織するのか。社会科授業のなかに実際の行為を組み込むことは、授業構想のみならず授業運営をも困難にする²。

以下、本論を次のように展開する。まず「社会参画学習」と類縁関係にある「意思決定力育成科」、「社会形成科」、「社会参加科」などをとりあげ、相互の異同についてジェームス・バンクスの「**decision-making** の社会科」の授業構成モデルを基に論述する（Ⅰ）。次に、「社会参画学習」はそれらとどのように異なるのかを授業モデルを提示しながら論述する。さらに授業モデルの基底にある社会的役割論について論述する。これによって何を認識対象としているのか、どのようなかたちで社会に参画する力を育成しようとしているのかが一層明らかになるはずである（Ⅱ）。その後、小4「ゴミ学習」により指導略案を示す。「ゴミ学習」をとりあげたのは、本論の考え方に近いかたちで実際に行われた授業が存在するからである。「社会参画学習」が実践不可能ではないことを示したい（Ⅲ）。最後に成果と今後の課題について述べる（おわりに）。

I さまざまな社会問題科

（1）バンクスの decision-making 力を育成する社会科授業モデル

「意思決定力育成科」、「社会形成科」、そして「社会参加科」を峯明秀は、「社会問題科としての社会科」（以下、「社会問題科」）というカテゴリーで括った³。峯は梅津正美⁴の論に拠り、「社会問題科」をおよそ次のように定義した——「社会問題科」とは社会に関する知識を「問題解決や社会改良」のために学ばせる「**実用主義社会科**⁵」であり、「社会問題をとりあげ、その分析の枠組みに社会諸科学の概念・一般原理・モデルを援用し、社会問題に対する子どもの認識の科学化を図り、問題解決過程（意思決定過程）を合理化していくことを重視する⁶」社会科である。

では、それらは互いにどのような相違点を持つのか。峯がとりあげた小原友

行の「意思決定力育成科」、池野範男の「社会形成科」、そして唐木清志の「社会参加科」を先ずとりあげよう。しかし射程を長くするため、また相互の異同をより明瞭に浮き上がらせるために、ここではバンクスが提唱した「**decision-making** の社会科」授業モデルをものさしとして使用する。さらにまた、峯がとりあげなかったものもとりあげ、峯の論述を発展させよう。

わが国においてバンクスは多文化教育研究者として夙に名高い。だがそれ以前、バンクスは社会諸科学を教えるための社会科授業モデルを提唱したり、**decision-making** 力を育成するためのそれを提唱したりしていた⁷。バンクスの場合、**decision-making** を意思決定と訳すと誤解を生む。行為選択と訳すべきである。バンクスの授業モデルでは、意思決定のための選択肢が個人やグループの社会的行為 **social action** になっているからである⁸。

バンクスが提唱した授業モデルは下掲の図1のようなものである。すなわち、

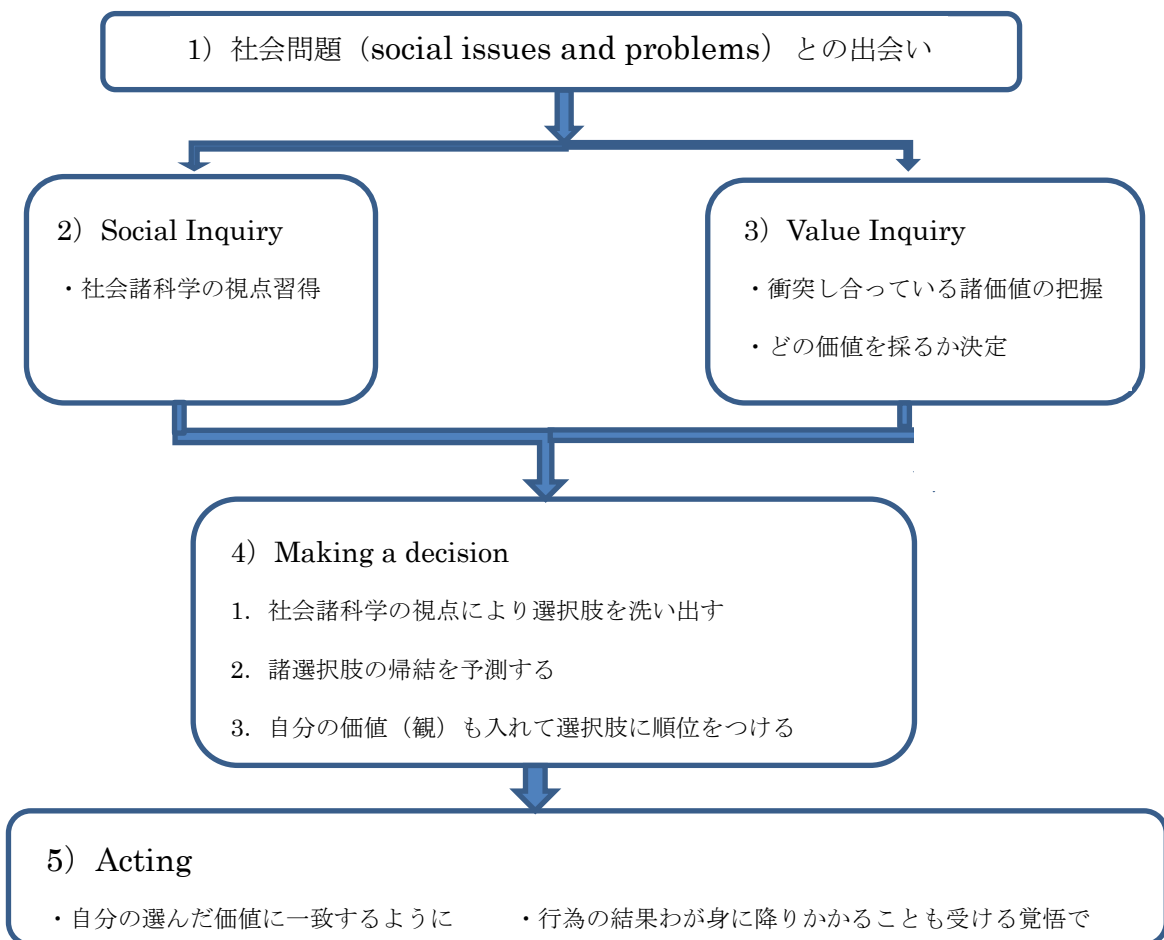


図1 バンクスの「行為選択学習」モデル (463 頁の一部を省略)

社会問題を取り上げ、その問題がどのようなわけで発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的視点から探究 (Social Inquiry) させ、社会問題を分析するための社会諸科学的視点を習得させる。さらにその社会問題における価値 (観) 対立を把握 (Value Inquiry) させた上で、その問題解決のために自分 (たち) は何をなすべきか・できるか、行為選択肢を明確化し、それぞれの選択肢の帰結を予測させ選択肢の順序づけを行わせる。そして採るべき行為を生徒に決定させ (Making a decision)、実際に行わせる (Social Action)。これがバンクスの decision-making である⁹。具体的に言うなら、この地域にダムを造るべきか造るべきでないかを意思決定させるのではなく、造るべしという選択肢をとったならそれを具現化するためにどのような行為が可能か (その結果、どのようなことが自分たちの身に降りかかってくるか)、いくつかの行為選択肢を考えさせそれを選ばせ実践させるのである。

「社会参加科」は学習者に実際に行動させることを強調する限りは、図 1 の 5) までを単元に組み込むものとなり、他方、小原の「意思決定学習¹⁰」や池野の「社会形成学習¹¹」は図 1 の 1) ~4) までで構成されることになる。

(2) 「意思決定力育成科」について

小原の「意思決定学習」の指導過程は、バンクスのものとほぼ同じである。小原モデルの最終ゴールは“何をなすべきか。どの解決策が望ましいか。それはなぜか”を考究させ、行為のための選択肢を決定させるというものであり、バンクスモデルの 4) と一致する。他方、異なる点が二つある。一つは 5) の段階が強調されていないことである。今一つは、2) Social Inquiry ステップの総合性に関することである。バンクスモデルでは、社会問題がどのようなわけで発生したのかを歴史的視点から、また社会・政治・経済・文化・地理的視点から探究させ、それを通して社会問題を科学的に見るための視点の獲得まで行わせ、科学的・総合的な社会認識力の育成をめざしている。他方、小原モデルは説明的知識の習得をめざしていることは明示しているが、バンクスモデルのように総合性のある科学認識をめざしているのかについては明らかでない。

わが国において 1980 年代後半以降、次第にみられるようになった意思決定力育成科論やその実践は、バンクスモデルや小原モデルとは異なったものであ

る。バンクモデルを批判したところに誕生した吉田正生の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデル」は、バンクモデルの4)を排除している。その理由を吉田は次のように述べている¹²。

このモデルはすべての子どもたちの選択対象として行為を考えている(⑥、p. 473)。このように地域社会に存在する問題に対して何らかの行動をとって働きかけていくことを学習することは、生きる力を増すという視点からすれば最適である。しかし、日本の小学校での授業ということを念頭に置くと、バンクスのモデルの実践はかなり難しくなる。バンク自身、公立学校は攻撃を受けやすい(vulnerable)ものだから、行為は精々、学校や教会の中に限った方がよいとしている。

わが国でこれまで意思決定力育成ということを掲げて発表された実践も研究論文もその多くは、バンクモデルとは異なり選択肢を行為に限定して来なかった。1984年に刊行された岩田一彦の編著書のなかにみられる「呑吐ダム」の授業¹³も意思決定の選択肢は「呑吐ダムを建設すべきか否か」であり、ダムを建設させないために私たちは何ができるかではない。岩田は後に自身の「意思決定力育成科」を「合理的意志決定能力」育成の社会科とした¹⁴。「合理的」という語からは、“バンクモデルの「3」 価値探究」は意図的にとらない。科学的な社会認識力の育成こそが社会科の任務であり、情意領域の教育に社会科は関わるべきではない”という岩田の主張を垣間見ることができる。

「意思決定力育成科」に「提案する社会科」という卓抜なネーミングを行い、多くの教師を惹きつけた小西正雄の「提案する社会科」も、その発端となった茂松清志実践によってみれば「あと1か所だけ消防署を作って市民が安心して暮らせるようにしたいけど、みんなならどこに作りますか¹⁵」という意思決定問題であり、子どもたち自身が(市に)消防署を作らせるために何をすべきか・できるかといったものではなかった。その後4冊出された『「提案する社会科」の授業¹⁶』(明治図書)やそれと発想を同じくする『未来志向の社会科授業づくり』(東京書籍、1996年)に見られる授業実践のいずれにも、特に行為を選択肢にすべきであるという主張はみられない。また小西自身の授業モデルには、バンクモデルの3)にあたるものは見られない¹⁷。ただし、小西は何か一つの選択肢をとることを「意思決定」と呼ぶとともに「価値判断」とも表現している¹⁸。それはどの選択肢がよいか、その価値を(岩田と同じく各選択肢がも

たらず結果予測をもとにして) 判断したという意味であろう。

最新の学会誌に見られる「意思決定力育成科」授業モデルは土肥大次郎のものである¹⁹。これはバンクスマodelの 2) 及び 3) の部分に工夫を加えたものである。すなわち他国がとった政策など、公的決定の背後にどのような事実認識や価値葛藤・価値観があったかを学ばせ(ここがバンクスマodelの 2) と 3) に当たる)、その後、子どもたちにいずれかの選択肢をとらせる。この選択肢も行為ではなく「原発推進政策に賛成か反対か」といったものである²⁰。

(3) 「合意形成科」について

「意思決定力育成科」は、バンクスマodelの 3) を組み込んで実践すると往々にして、子ども同士の意見の対立を決定的にしてしまい調停不能に陥る。価値観や価値の衝突を止揚する方策を持っていないからである。この隘路を超克しようとしたものが吉村功太郎や水山光春の「合意形成科」であったと言える。地球環境のために熱帯雨林を伐採することなくその保全を図るべきであるという主張 A と地域住民の厚生を図るためには熱帯雨林という資源を伐採して活用すべきであるという主張 B とは、そのままでは両立し難い。両者間の話し合いは、平行線をたどるだけである。そこで水山はトゥールミンモデルの留保条件を討議活動の中で活用し、主張 A 派と主張 B 派とが合意に達することができる授業方略を提唱した²¹。水山が理想としたのは、たとえば、「植林計画が実行に移される場合は」という歩み寄り可能な留保条件を生徒が考え出し、それによって「熱帯雨林を伐採することを認めよう」と対立が止揚され合意が形成される授業であった。こうした授業の必要性を水山は次のように述べている²²。

……、主権者の総意を基盤とする民主主義社会においては、「個人」のみならず「社会」のレベルでの決定も必要となる。…<中略>…。

しかしながら、今までの社会的論争問題の解決をめざす社会科授業においては、各個人の判断を尊重した上での、多様な個人の判断を社会的な判断へと再構成するための、判断の調整過程(この過程を以後「合意形成過程」と呼ぶ)については、十分には明らかにされてこなかった。

つまり、「合意形成科」は個人の意思決定を社会のそれへと止揚するために生まれたものということができる。バンクスマodelに結び付けて言うなら 1) か

ら 4) はそのままにして²³、5) を対立意見止揚ステップに置き換えたということができるのである。

(4) 「社会形成科」などについて

池野の「社会形成科」の特色は、バンクスモデル 4) における選択肢とは全く異質の選択肢がつくられることである。バンクスにせよ小原にせよ「社会問題」をどのような行為で解決すべきかという問いで授業が展開される。これに対し、池野の場合にはどのような制度に替えれば「社会問題」が解消されるのかという問いで授業が展開されることになる。たとえば、バンクスないし小原モデルによれば家族という制度が崩壊の危機に瀕しているという問題をとりあげた場合、どのような行為によってその危機を乗り越えることができるかという授業を展開することになる。これに対して池野モデルの場合には、“家族という制度が問題を発生させているのだから、他のどのような制度をとればよいか・形成すべきか”という問いにより学習が展開される。つまり池野の選択肢は社会制度の代替案ということになるのである。

「合意形成科」、「社会形成科」は、「意思決定力育成科」の“個人の意思決定力を育成する”という個人志向を“社会の在り方や社会の意思決定の在り方を考究させる”社会志向へと転換しようとしたものと位置付けることができる²⁴。

お茶の水女子大学附属小学校の「市民」²⁵は、「社会形成科」と「合意形成科」の性格を併せ持ったものである。そこでは「社会を見る3つの目」を育てることがめざされ、ある政策などをめぐり時には関係者の間で利害対立が生まれること、「だから、世の中には、広い視野から社会を調整するしくみが必要であるとともに、それらの仕組みに対して関心を持ち、自ら働きかけようとする意識を持つことが必要である²⁶」という見方を育成しようとしているのである。

(5) 「社会参加科」について

唐木の「社会参加科」の単元構成は、①問題把握、②問題分析、③意思決定、④提案・参加となっている。唐木モデルの①はバンクスモデルの 1) と対応する。しかし、バンクスモデルの 2) が社会諸科学の総合的な学習になるように構成されているのに対して、唐木モデルには社会諸科学の概念を習得させよう

という強い志向は見られない。たとえば、唐木自身が筑波大学で行っている「社会認識教育論」（平成 20 年度実施；筑波大学周辺の交通事故を減らすためのプロジェクト）のシラバスをもとに作成された表には、「②問題分析」について次のように書かれている²⁷。

グループに分かれ、詳細な現地調査を行うことにより、交通事故危険個所に共通に潜む問題性を認識するとともに、自分と自分以外のグループの発表（調査方法・結果）を比較・検討しながら、効果的な調査方法に対する理解を深めることができる。

学生が習得すべき知識は社会諸科学の概念などではなく、危険個所に潜む「共通の」問題であり「効果的な調査法」についての知見である。しかし、唐木モデル全体をバンクモデルに対応させるために、唐木モデル②をバンクモデルの 2) `としておこう。

唐木の意味決定は本論がここまで述べてきたものとは異なり、個人の意味決定に合意形成を加えたものとされている²⁸。無理にバンクモデルに比定するとバンクモデル 4) が、「1. 社会諸科学の視点により選択肢を洗い出す； 2. 諸選択肢の帰結を予測する； 3. 自分の価値（観）も入れて選択肢に順位をつける」で完結しているところに、合意形成のため“4. 様々な考え・立場を持つ他者に配慮して選択肢を選び直す”を付加したものとすることができよう。

唐木モデルがバンクモデルと異なる点が今一つある。それはバンクモデルの 5) のところである。バンクはここに **Acting** と命名し、子どもたちが実際に行なうことを強調している。しかし唐木の場合には、「提案・参加」とし、実際の行為のみならず、地方自治体など公的機関に“ある問題を解決するために～することができるのではないか”といった提案をすることも社会参加であるとしている²⁹。したがってバンクスの **decision-making** の社会科を「ハードな社会参加科」とし、唐木の「社会参加科」はハードなものを理想とするが、そうでないものも許容する「ソフトな社会参加科」とすべきであろう。

埼玉ローカルマニフェスト・シチズンシップ教育研究会の社会的課題解決の教育モデル（以下、「社会的課題解決学習」）も提案と参加の二つを最終目標として並列している故に「ソフトな社会参加科」に位置づけることができよう³⁰。

唐木や華井たちの「社会参加科」に先んじて、しかも単元の中に子どもたちの社会的行為を組み込むという点ではバンクモデルの 5) を入れた社会科授

業モデル、そしてそれに基づく実践が、1995年という早い時期に生まれていた。堤豊の「社会的行動力を培う社会科学習」（以下、「社会的行動力啓培学習」）に拠る「星野にダムは必要か」（小3）である³¹。当時、福岡県八女郡星野村立星野小学校に勤務していた堤は、岩田の「合理的意志決定能力」育成の社会科、今谷順重の「新しい問題解決学習」を参照したうえで、ほぼバンクモデルに沿った授業モデルを作成し実践した。バンクモデルとの違いは、2)と5)の部分である。バンクスに従えば2)では社会諸科学の諸概念を幅広く学ばせる学習が展開されるはずである。堤実践の場合には、地理学、経済学、文化人類学といった *discipline* の幅広さは見られない。しかし、ダム建設に関連して「災害の誘発」、「生活環境の悪化」、「産業基盤の崩壊」、「保障問題」といった、個別ディシプリンを超えた生活密着的な探究視点を設定している³²。5)の部分の相違は次のようなものである。堤実践の場合にはどのような行為が可能か子どもたちに考究させず、“要望書を書く・星野村役場企画財政課企画係の職員と意見交換をする”という行為を教師が一律に設定している点である³³。

初期社会科の伝統を汲み、「意思決定力育成科」を「社会参加科」の方向に発展させようとした堤実践の意義を、筆者は当時把握できなかった。

II 「社会参画学習」について

バンクモデル、「意思決定力育成科」、「社会参加科」の共通契機として、次の二つの力を育成しようとしていることをあげることができる。一つは“個としての市民・国民”は何ができるか・すべきかを考究する力であり、今一つは地方自治体・政府など公的機関は何ができるか・すべきかを考究する力である。

しかし、アリストテレスの時代とは異なり市場が拡大し生活世界や政治世界にまで大きな影響を及ぼすようになってきていること、また NGO など公共性を持った集団の活動が盛んに行われていることに思いを致すとき、行為主体を個としての「市民・国民」そして「公的機関」の二つに限定してしまってもよいのか、根本的に考え直す必要がある³⁴。

「社会形成科」の場合には、既存の制度を批判的に見つめ直し問題がある場合にはそれに替わり得る新しい制度を構想する力を育成しようとしているが、どの立場のだれが、その変革の主体として、どのような活動をなすべきなのか、

といったことが学習内容とされていない。しかし「批判」を批判に終わらせず、社会形成にまでつなげていくにはそうした考究は不可欠のはずである。

「合意形成科」の場合には、対立し合う諸集団の意見調整をして社会としての合意を生み出す学習の必要性が強調されている点は高く評価できる。しかしでは合意の結果生み出された政策なりプランなりにしたがって、どの行為主体がどのような活動を行って、プラン実現にどのように・どこまで貢献できるかを考究することはやはり等閑に付されているのである。

「社会参画学習」はこうした点を反省し、行為主体を公・共・商・私各領域に求め、その行為主体がある社会問題解決のために（代替制度や新しい運動団体等の形成をも視野に入れて）何ができるか・すべきかを、そしてすべきでないかを学習者に考究させようとするものである³⁵。また、“私”という領域の中には自己自身（学習者自身）を含める故に、自分は何をなすべきか・できるか・なすべきでないかも考究させることになる。ではここで言う公・共・商・私とは何か。なぜ行為主体をその各領域に求め、各行為主体のできることなどについて考究させるべきだというのか。その発想の根底には社会的役割論がある。まずこれについて述べ、その後、授業プランを提示しよう。

（１）社会的役割と公・共・商・私

① 社会的役割と社会科

社会的役割についてはこれまでに社会学者や社会心理学者が、個人や集団の果たす社会機能を基にして次のように説いてきた——たとえば全体社会の下に教育という下位体系があり、その下に学校という制度がある。その下に校長や教師などという社会的役割がありその担い手たる現実の個人がいる³⁶——。これは“社会とは政治や教育、生産といった社会機能から捉えることができる。さらに精細にみれば社会機能を果たすための社会的役割とそれを遂行するための行為という観点から社会を把握することができる”とする考え方である。

個人が自分の社会的役割にふさわしいものの考え方・感じ方を身につけてそれを適切に果たせるようになることが、その個人の社会化が行われたということになる。伝統的社会では先人の行為やものの考え方をほぼそのまま踏襲し、それに倣い役割を遂行できるようになればそれで十分だと評価できたであろうが、

変化の激しい近現代社会ではそうはいかない。役割遂行に当たって個々人の創意工夫が強く要求される。したがって社会科という教科で社会的役割を主軸にカリキュラムを構成するねらいは、子どもたちが現在、また成人したときに、創意を發揮しつつ役割行為を遂行できるようにすることである。“社会を役割とそれを遂行するための行為から捉え、役割遂行力の知的・態度的契機を醸成することが「社会参画」力の育成である”という考え方が、本論の核にある。

② 公 - 共 - 商 - 私の四圏域について

では、子ども達は将来どのような社会的役割を担うことになるのか。教師とか裁判官、医師など職業的な分類はカリキュラム編成の手法としては適切ではない。子ども達が担うことになる個々の職業を網羅することなどできないからである。本論では近年の公共哲学や「現代市民社会論」を参照して全体社会の下位体系を大きく公 - 共 - 商 (=市場) - 私という四つの圏域に分類した。アリストテレスやヘーゲルのように市場を公共と対比させるかたちで「私」としてしまうのは、市場が生活世界にも政治世界にも大きな影響を及ぼしている現代社会にあっては適当でないという考えからである。

子どもたちは将来この四つの圏域のいずれかに属す社会的役割を担うことになる。そのようにすると個人や集団という行為主体は次のように分類できる。

- 「公」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：国連など国際的な政治機関や一国の政府また地方自治体、それらに属しその組織・機関の任務を遂行する個人などがこれに該当する。佐藤慶幸³⁷の言葉を借りれば「政府やその関連機関」などが法権力と「租税資源」とによって行う公共的な役割遂行のための行為が行われる圏域である³⁸。
- 「共」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：参加・不参加の自由が認められる町内会、あるいはボランティア団体や学会などがこれに該当する。それらは国家など政治権力との関わりもなく、また市場に属す企業とも異なって利潤追求を最優先課題とせず、社会のためといった利他的ないしは公共的な役割を遂行している。こうした集団や個人の活動やそれが行われる圏域をここでは「共」と表現する。
- 「商」的圏域に位置づけられる社会的役割を遂行する行為主体：利潤を追求

する経済活動を組織目的とする企業やその他の社会集団また個人が役割遂行のために行う活動やそれによって生み出される圏域をここでは「商」と表現する。経済学概念で言えば「市場」である。

- 「私」的圏域に位置づけられる行為主体：趣味活動など、利他を目的としない自己のための活動や家族のための活動を「私」的活動と呼ぶことにする。たとえば、家族と一緒にハイキングに行く、子どもを躾ける、友人と会食するなどあげることができる。「私」的活動やそれが行われる圏域、そしてそれを行う個人や集団を「私」と表現している。

現実の人間は公・共・商・私の複数圏域に属す。にもかかわらず公・共・商・私と分けた。あくまで理念的なものであり、また社会的役割を主軸にした授業構想を充実させるためである。

(2) 「社会参画学習」の授業モデルと指導略案

①授業モデル

「社会参画学習」の授業モデルは、理想的には³⁹バンクモデルの1) から4) により構成する。ただ正確には4) のところで「何ができるか」を考究させる場合の行為主体はバンクモデルとは異なる。また各ステップの順序も必ずしも一致しない。授業をイメージして単元の指導過程を示すと次のようになる。

1.教師が「社会問題」を提示する<バンクモデル 1) に該当>⇒問題が生じた理由などを探求する<バンクモデル 2) に該当>⇒2.教師の指導の下、話し合いによって「公・共・商・私の各領域から問題解決にふさわしい行為主体を選び出し、各行為主体は何をすべきか・できるか」について話し合う<バンクモデル 4) に部分的に該当>⇒3. 教師の指導の下、話し合いによって各行為主体がなすべきこと・できることとしたものを検討し、人権や国家・民族等の文化的価値に配慮するなどの観点から「すべきでないこと」を選び出す<バンクモデル 3) に部分的に該当>⇒4. 教師の指導の下、「問題解決策を練り直す」(可能ならば、公・共・商・私の各領域から関係者に来てもらい、子どもたちと意見交換をする<バンクモデルの 3) 及び 2) に該当>⇒各人が「各行為主体の最終的な問題解決策についての見解をまとめる」。

これをさらに、実際に小学校社会科のプランとして示そう。

②指導略案（小単元名「住みよい社会を作るために—ごみをどうする？」）

I 小単元の構想と構成

指導に当たっては、まず、家庭のごみのゆくえやごみの分別を確かめることで、ごみに関心をもたせる。また、ごみがどのように処理されるかについて疑問をもたせる。そして、学習問題①「A市では、灰や燃やせないごみをどのように処理しているのだろうか」を設定する。次に、A市のゴミ処理施設での見学、聞き取り調査などを通して、ごみが効率的に処理されていること、しかしごみ処理の費用が大きいこと、また最終処分場が何年後かには一杯になると見込まれていることから、ごみを減らすためにいろいろな人々が工夫していることに気づかせる。そして学習問題②「ごみをもっとへらし、これからもくらしやすい社会をつくるために、私やみんなは何ができるだろうか」を設定する。

ここでは「みんな」という語によって公・共・商・私各領域の行為主体を考え出させ、それぞれができること・すべきことを考究させようとしている。すなわち、「市役所ができることは何か」「お店ができることは何か」「町内会はどんなことができるか」「自分や家族は何ができるか」について話し合う。続いて、どのようなことはできないか・すべきではないかを考えさせることによって、単なる思いつきを排除するとともに人権等に配慮する態度を育成する。

II 本時について（12/13）

（1）目標

調べたことをもとに、ごみを減らすために自分たちやみんなができることを具体的に考え、話し合いを通して「できること・すべきこと」についての考えを深めることができる。

（2）本時の展開

学 習 活 動	学 習 内 容	評価と支援の工夫	資料・準備	時
1.前時の振り返りをする。			・「一人あたり のごみ処理 費用」など	5
	ごみをへらすために自分やみんなができることを考えよう。			
2. ごみを減らすために				15

<p>自分やみんなができることやすべきことを個人で考える。</p>	<p>○ごみを減らすためにできること・すべきこと</p>	<p>・「自分がすること」、「家庭や地域ですること」「お店がすること」「市役所がすること」に分けて書く。</p> <p>・「ごみを減らせるか」という視点で「やった方がよいこと」を選ぶ。</p>	<p>・ワークシート</p>	
<p><取組の例></p> <p>○自分や家族</p> <p>・分別などのきまりをまもる ・使い捨てをやめる ・長持ちするものを選ぶ など</p> <p>○町内会</p> <p>・1回あたり各家庭が出せるごみの量を定める ・守らない家庭には罰金 など</p> <p>○お店</p> <p>・マイバックを持ってきた人にはおまけする ・レジ袋を有料に など</p> <p>○市役所</p> <p>・ごみ袋を有料に ・ポイ捨てをする人を捕まえて牢屋に入れる ・ポスター など</p>				
<p>3. グループでお互いの考えを話し合う。</p>	<p>○ごみを減らす方法について視点をもとに分類する</p>	<p>・根拠をもって取組を考えることができるようにする</p>	<p>・分類表</p>	<p>15</p>
<p>4. グループごとに発表する</p>	<p>○ごみを減らすための方法について話し合ったことを全体に発表する</p>			<p>7</p>
<p>5. 学習のまとめをし、次時の予告をする</p>	<p>○学習を振り返る；次はできないこと・やってはいけないことをやるので家の人の話を聞いてくるようにという課題を出す。</p>	<p>・分かったこと、考えたことを書けるようにする。</p>		<p>3</p>

おわりに

本論で示した授業プランは、埼玉県越谷市立 S 小学校の K 教諭が実際に作成したものを、公・共・商・私の行為主体を明示する、すべきでないこと・できないことを話し合わせることを指導計画の最終段階にもってくるという 2 点から修正したものである。筆者たちが参観した K 教諭の授業は学習課題を「ごみをへらすために自分たちができることを考えよう」としていたが、「自分たち」の中には市役所も含まれていた。授業参観後の話し合いの中で、次の時間に公・共・商・私の視点を子どもたちに示し、もっと子どもらしい思いつきを発言させてはどうかという意見を述べた。数日後、K 教諭からすべての班がどのような意見をまとめたかを記したメールをもらった。その中には「6 班：『自分がやること』から発想が抜け切れませんでした」、「4 班：『ごみぶくろが買えない人には、市が月に 1 ふくろ支給する』というアイデアを加えて発表していました」、「5 班：『ちらしを配るだけで守ってくれるかな』と話したら罰金 30 万円というアイデアを出していました」というものがみられた。また K 教諭の「前回よりも、自由に話し合い、盛り上がっていました。市がどんなことをするかということをもっと知っていれば、レジぶくろだけでなく、行政としてどんなことができるかの話し合いが深まると思いました」というコメントもあり、「社会参画学習」の実践可能性に意を強くした。ポイ捨てに町内会はどう取り組むべきかも話し合われていたので、「共」についても子どもたちはすでに考えている。今後の課題は「できないこと・すべきではないこと」の授業を深めるためどうすればよいかを模擬授業等を積み重ね、実践的に明らかにしていくことである。

<註及び参照・引用文献>

- 1 たとえば次のようなものがある。
 - ・宮本英征「社会形成をめざす歴史授業における発問構成の研究」（『社会科研究』№115、2010 pp.51-60）
 - ・斎藤幸之介「よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を培うことを目指した社会科学習の実践」（『社会科教育研究』№115、2012 pp.27-38）
 - ・松井克行「社会の形成を目指す公民科教育」（『社会科教育研究』№115、2012 pp.53-65）
- 2 社会科の中に行為を取り込むことに積極的な姿勢を示す唐木清志もこの点に関しては次のように書き、社会科単独では具体的な行為を行わせるところまで進むのは難しいことを認めている（唐木『子どもの社会参加と社会科教育』

東洋館出版社、2008 p.39)。

三つ目の「自分たちにできることを考え、行動する」活動は、社会参加に関連する社会科授業の究極的な形態と言える。しかし、実際には、「考える」まではできても「行動する」までは時間がないために、実践することは不可能であると拒否されることの多い活動である。そこで、この活動を成立させるためには総合的学習や特別活動との連携も視野に入れる必要があるだろう。

3 峯明秀 2002 「社会科教育における『社会参加』の意義と位置」、『社会科教育研究』別冊、pp.37-49。

4 梅津正美 2001 「外国の社会科の本質・原理研究」、全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、pp.48-55。

5 梅津は「社会科の本質の2区分」(梅津、同上書、p.48)として、実用主義社会科と本質主義社会科を提唱した。本質主義社会科は子どもたちに社会科学の知識や研究手法を習得させようとするものである(梅津、pp.48-49)。筆者は前者を「プラグマティック社会科」、後者を「社会諸科学科」と呼びたい。

6 峯、同上論文、p.37。

7 Banks, J. A. 1977 *Teaching Strategies for the Social Studies* (2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Company. 第2版は「decision-making の社会科」の立場に立ったものであるが、初版は社会諸科学科の立場に拠ったものである。

8 吉田正生 1986 「論理整合的・価値整合的意思決定力育成のための社会科授業モデルとその実践」、『社会科研究』№34、p.54。なおわが国の社会科研究者の中では、今谷順重が昭和63年という早い時期にバンクスの

「decision-making の社会科」を紹介している(『新しい問題解決学習の提唱』ぎょうせい、1988 pp.156-176)。

9 Banks, J. A. *ibid.* pp. 454-465.

10 小原友行 1985 「公民的資質の育成をどう変えていくか」、社会認識教育学会『社会科教育の21世紀』明治図書、pp.124-134。

11 池野範男 1999 「批判主義の社会科」、『社会科研究』50号、pp.61-70。

12 吉田正生 1986 「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、『社会科研究』№34、p.54。

13 村上み子「実地調査を生かした授業と教科書の活用」、岩田一彦(編著)『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年 pp.159-170。

14 岩田一彦(編著) 1992 『新中学校社会科授業方略の理論と実践』清水書院、p.37。岩田の価値判断とは、選択肢のいずれを良しとするかである。

15 小西正雄 1992 『提案する社会科』明治図書。

16 1と2が1994年の刊行、3が1995年そして4が1997年の刊行である。

17 小西 1992 p.131。

18 小西 1992 p.165。この点で岩田と同じである。

19 土肥大次郎 2011 「社会的意思決定の批判的研究としての授業」、『社会系教科教育学研究』№23、pp.61-70。

20 ただ、土肥の場合には自分がどの選択肢をとるか決定した後、自分とは異なる選択肢をとった者の決定について考察させるという工夫が加えられている。

21 吉村の場合には、問題になっている論争問題と似た構造を持ちしかもうま

く解決されたものを見つけ出し、その解決法をまねて対立を解消するという手法をとっている（吉村、1996 「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」、『社会科研究』№45、pp.41-50）。

²² 水山光春 1997 「合意形成をめざす中学校社会科授業」、『社会科研究』№47、p.51；但し、〈 〉内は引用者。

²³ ただし、水山や吉村のプランにおいて、バンクモデルにおける 2) の総合性が保証されているかどうかは別である。

²⁴ 池野、水山、吉村はその志向の先に、英国シチズンシップの研究を見出したと言えよう。なお、吉田はバンクモデルの 3) の価値を専ら個人が内面化している価値(観)としたが、梅津正美の「規範反省力育成科」は、子どもたちに省察させるべき価値を社会に通有している「規範」という価値(観)にした。社会科は社会認識を主眼とした教科であるという発想に基づくものであろう。

²⁵ 「市民」は社会科ではないが、社会認識教育なのでここでとりあげた。

²⁶ 佐藤孔美 2011 「持続可能な社会の形成のために小学校社会科ができること」、『社会科教育研究』№113、p.42。

²⁷ 唐木清志 2008 『子どもの社会参加と社会科教育』東洋館出版社、p.80

²⁸ 唐木、同上。

²⁹ 唐木、同上。

³⁰ 華井裕隆、大久保正弘 2012 「高等学校公民科におけるシチズンシップ教育実践」、『社会科教育研究』№115、pp.39-52。なお宮崎猛の場合には、サービス・ラーニング論に拠り、生徒を福祉施設にボランティアに行かせているが、それでも”本実践は「提案」にとどまり「社会参加」までには至らなかった”と述べている（宮崎「福祉体験型『社会参加』学習の視点とその実践」、早稲田大学公民教育研究会（編著）『共生と社会参加の教育』清水書院、2001年 p.237）。したがって、宮崎は本論が言う「ハードな社会参加科」こそが真の「社会参加科」であると考えているのかもしれない。

³¹ 堤豊 1995 「社会的行動力を培う社会科学習」、全国社会科教育学会『社会科教育論叢』（全国社会科教育学会年報第 42 集、pp.2-15）。

³² 堤、同上、p.5。震災復興をどう図るかの学習にも参考になる視点である。

³³ 堤、同上、pp.13-14。但し、要望書は賛成・反対それぞれの立場に立って書かせている。

³⁴ 先にあげた華井実践などは、共の圏域に属す行為主体にも着目している。

³⁵ 勿論、児童・生徒の発達段階等により考究内容に差をつける。

³⁶ 我妻洋 1978 『社会心理学入門（上・下）』講談社（学術文庫）。

³⁷ 佐藤 2002 『NPOと市民社会』有斐閣、p.51。

³⁸ 厳密には、国連を国家と同様に法権力と租税資源によって動くものとすることはできない。

³⁹ 「理想的には」とは、時数や子どもの発達段階の関係上、必ずしもバンクモデルの 2) の様にはできないということである。その場合でも、堤実践のように探究・判断視点は明確に持たせたい。